

# Qualidade em contexto de creche e envolvimento de grupo

SÍLVIA BARROS

TERESA LEAL

ANA ISABEL PINTO

## Resumo

O envolvimento, definido como a quantidade de tempo que as crianças passam a interagir activa ou atentamente com o ambiente, de uma forma desenvolvimental e contextualmente adequada, com diferentes níveis de competência (Ridley, McWilliam, & Oates, 2000), tem sido considerado um factor crítico para uma aprendizagem óptima e uma condição essencial para que ocorra mudança desenvolvimental (McWilliam & Bailey, 1995).

O objectivo deste estudo foi avaliar o envolvimento de grupo em salas de creche, bem como estudar a sua associação com indicadores de qualidade das salas. O envolvimento de grupo foi avaliado utilizando o Registo do Envolvimento de Grupo (McWilliam, 1998), e a qualidade das salas foi avaliada através da Escala de Avaliação do Ambiente de Creche (Harms, Cryer, & Clifford, 2003). Participaram neste estudo 110 salas de creche, para crianças dos 12 aos 36 meses de idade, do distrito do Porto.

Os resultados obtidos podem contribuir para se entender melhor a participação das crianças em contexto de creche, salientando que: (a) as salas de creche observadas revelaram um nível de envolvimento de grupo considerado médio e uma qualidade global que é habitualmente descrita como inadequada; (b) é em salas de qualidade mais elevada que se observa uma maior percentagem de crianças envolvidas; (c) é particularmente importante para o envolvimento de grupo a qualidade ao nível das interações e da linguagem e ao nível das actividades e rotinas.

91

## Introdução

Diversos estudos têm revelado que a participação das crianças em creches e jardins-de-infância de elevada qualidade influencia positivamente o seu desenvolvimento em várias áreas, favorece a posterior adaptação à escola e promove o sucesso escolar (e.g., Bairrão & Tietze, 1995; Bryant, Burchinal, Lau, & Sparling, 1994; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2006).

Apesar de existirem diferentes definições de qualidade, parece ser consensual que devem ser tidas em conta duas grandes dimensões: a qualidade de estrutura e a qualidade de processo. A qualidade de estrutura inclui características como o rácio criança:adulto, o tamanho do grupo, a formação/experiência do pessoal, o espaço por criança e outras medidas da qualidade das instalações (Cost, Quality, & Child Outcomes Study Team, 1995); a qualidade de processo refere-se às experiências

que efectivamente ocorrem nos contextos de prestação de cuidados, incluindo as interacções das crianças com os prestadores de cuidados e com os pares e a sua participação em diferentes actividades (Vandell & Wolfe, 2000).

Como refere Pinto (2006), embora a literatura fundamentalmente as associações positivas entre a qualidade dos ambientes de educação e cuidados e o desenvolvimento da criança, é necessário investigar as relações entre as características físicas e sociais dos contextos, as características da criança e resultados desenvolvimentais que estejam mais directamente relacionados com a qualidade dos contextos, tal como o envolvimento da criança nos contextos de vida diária (McWilliam & Bailey, 1992, 1995; McCormick, Noonan, & Heck, 1998; Raspa, McWilliam, & Ridley, 2001).

O envolvimento, definido como a quantidade de tempo que as crianças passam a interagir activa ou

atentamente com o ambiente, de uma forma desenvolvimental e contextualmente adequada, com diferentes níveis de competência (Ridley, McWilliam, & Oates, 2000), tem sido considerado um factor crítico para uma aprendizagem óptima e uma condição essencial para que ocorra mudança desenvolvimental (McWilliam & Bailey, 1995). A investigação a nível nacional e internacional tem estudado o envolvimento das crianças a nível individual e a nível de grupo, podendo o envolvimento de grupo ser avaliado com recurso ao Registo do Envolvimento de Grupo (Mascarenhas, Pinto, & Bairrão, 2004; McWilliam, 1998), que permite determinar a percentagem de crianças envolvidas durante as actividades na sala de creche ou de jardim-de-infância.

Os resultados da investigação têm permitido identificar factores que influenciam o envolvimento, dos quais se podem destacar os seguintes: tipo de programa e actividades (McWilliam, Trivette, & Dunst, 1985; Ridley et al., 2000); qualidade dos serviços para a infância (Raspa et al., 2001); comportamentos de interacção de educadores e adultos (McWilliam, Scarborough, & Kim, 2003; Lussier, Crimmins, & Alberti, 1994); idade desenvolvimental da criança (de Kruif & McWilliam, 2000); e características da criança, como o temperamento e a competência global (Poppe, Pinto, & Bairrão, 2003). A relevância de se estudar o envolvimento tem sido confirmada por vários autores, que salientam que o envolvimento é (a) uma condição necessária, senão suficiente, para que ocorra mudança desenvolvimental (McWilliam et al., 1985); (b) um factor crítico na aprendizagem de crianças mais novas (McWilliam & Bailey, 1992, 1995; McWilliam et al., 1985); e (c) uma medida da totalidade dos comportamentos da criança, que abrange um largo espectro desenvolvimental e que fornece uma imagem holística das experiências da criança em contextos naturais (Raspa et al., 2001). Especificamente no que se refere à associação entre o envolvimento de grupo e a qualidade dos ambientes de educação e cuidados, podem ser salientados os estudos de Pinto (2006), em Portugal, e de Ridley et al. (2000), nos Estados Unidos da América, que verificaram que em geral se observam mais crianças envolvidas em salas de qualidade mais elevada.

Tendo em conta este enquadramento, com o presente estudo pretende-se descrever o envolvimento de grupo de crianças em salas de creche do distrito do Porto e estudar a relação entre o envolvimento de grupo e outros indicadores da qualidade das salas.

## Método

### Participantes

Participaram neste estudo 110 salas de creche, seleccionadas aleatoriamente a partir da listagem de creches do distrito do Porto. Foi utilizado o método de amos-

## Quadro 1 - Características de Estrutura das Salas de Creche

Dados / Projetos	M	DP	Min-Máx
Tamanho do grupo	12.48	4.06	4 – 24
N.º de adultos	2.06	0.75	1 – 5
N.º de crianças por adulto	6.61	2.63	2 – 15

tragem estratificada, de forma a serem seleccionadas 55 creches de Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) e 55 creches de instituições com fins lucrativos. Em cada creche foi observada apenas uma sala, num total de 56 salas para crianças com idades compreendidas entre 1 e 2 anos e 54 salas para crianças com idades compreendidas entre 2 e 3 anos. As salas de creche observadas englobavam na sua totalidade 1373 crianças e 227 adultos. A pessoa responsável pela sala (que designaremos educador e que é assumida neste estudo como o adulto que assegura todo ou a maior parte do trabalho directo realizado na sala) era educador de infância em 89 salas e auxiliar de educação em 21. O Quadro 1 apresenta características de estrutura destas salas.

## Medidas

### Qualidade das salas de creche

A qualidade global das salas de creche foi avaliada com recurso à Escala de Avaliação do Ambiente de Creche – Edição Revista (ITERS-R; Harms, Cryer, & Clifford, 2003). Neste estudo, foi utilizada a tradução da escala efectuada em 2005 pelo primeiro autor deste artigo, no âmbito do projecto de doutoramento (Barros, 2007).

A ITERS-R é constituída por 39 itens, apresenta-se numa escala de 7 pontos, com indicadores para 1 (inadequado), 3 (mínimo), 5 (bom) e 7 (excelente). A média das cotações da totalidade dos itens constitui uma medida da qualidade global da sala. Neste estudo, foram obtidos valores adequados de consistência interna. Como alguns itens da ITERS-R podem ser cotados como Não Aplicável, o coeficiente alfa de Cronbach foi calculado para 34 itens, excluindo os itens com valores omissos (Jogo de areia e água, Uso de TV, vídeo e/ou computador, Actividades de grupo, Medidas para crianças com incapacidades e Interacção e cooperação entre o pessoal). O coeficiente alfa de Cronbach foi de .82, indicando que o valor global da ITERS-R pode ser utilizado nas análises.

Através de uma análise de componentes principais (Barros, 2007), foi encontrada uma solução de três dimensões, que explica 33.23% da variância total. A primeira dimensão inclui itens relativos à promoção da compreensão e utilização da linguagem e itens referentes às interacções estabelecidas na creche, designando-se

Interacção-Linguagem (itens 12, 13, 18, 26, 27, 28 e 25). A segunda dimensão relaciona-se essencialmente com as actividades desenvolvidas, sua organização e materiais utilizados e com algumas rotinas de cuidados pessoais (itens 2, 5, 7, 10, 14, 15, 17, 19, 20, 22, 24, 29 e 30), tendo sido designada Actividades-Rotinas. A última dimensão engloba aspectos relacionados com as condições físicas da instituição e aspectos relativos às condições para os profissionais e para os pais, tendo sido adoptada a designação Espaço-Adultos (itens 1, 3, 4, 6, 8, 11, 33, 34, 35, 37 e 39). Foram eliminados o item 18 (Música e movimento) e o item 4 (Arranjo da sala), uma vez que a relação com a média da componente em que se incluíam era inferior a .30 e o valor da consistência interna aumentava quando estes itens eram eliminados. O coeficiente alfa de Cronbach foi de .86 para a componente Interacção-Linguagem, .77 para Actividades-Rotinas e .62 para Espaço-Adultos.

### Envolvimento de Grupo

O envolvimento de grupo foi avaliado com recurso ao Registo do Envolvimento de Grupo - Engagement Check II (McWilliam, 1998), uma modificação do Planned Activity Check (Risley & Cataldo, 1973, como referidos em Raspa et al., 2001). Este instrumento permite determinar a percentagem de crianças envolvidas durante as actividades da sala e tem sido referido também como um indicador válido de avaliação da qualidade (Ridley et al., 2000).

O envolvimento tem sido definido como “atenção a, ou participação activa, nas actividades da sala, manifestando-se através do olhar fixo, da manipulação, da vocalização, da aproximação ou da expressão afetiva” (Raspa et al., 2001, pp. 215-216). O comportamento deve ser, simultaneamente, adequado ao desenvolvimento (adequado à idade desenvolvimental e competências da criança) e adequado ao contexto (adequado à actividade que está a ser levada a cabo e de acordo com as expectativas da situação). A codificação do envolvimento do grupo consiste em contar o número de crianças visíveis numa passagem/momento e depois contar o número de crianças não envolvidas (vagueando, chorando, lutando) numa segunda passagem. A partir daqui, é calculada a percentagem de crianças envolvidas em cada observação. O resultado da sessão consiste na média dos resultados das observações realizadas numa sessão. Para fins de investigação, as verificações devem ser efectuadas a cada 15 segundos durante 15 minutos, totalizando 60 observações por sessão. A duração de cada sessão de observação foi determinada por um estudo realizado por McWilliam e Ware (1994). O número de sessões foi determinado com base num estudo prévio realizado por Barros, Aguiar, Pinto, Mascarenhas e Bairrão (2005), no âmbito do projecto de investigação “Qualidade das inte-

racções da criança em contexto familiar e de creche e o seu impacto no seu desenvolvimento sociocognitivo”, no qual se verificou que duas sessões de observação de 15 minutos seriam suficientes para se obter um coeficiente intraclass superior a .80.

### Procedimento

#### Treino e acordo interobservadores

No que se refere à ITERS-R, um dos observadores participou num curso intensivo, organizado pelos autores da escala, na Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill. Posteriormente, outros dois observadores tiveram uma formação com o primeiro, na qual se utilizaram os materiais recomendados e elaborados pelos autores, nomeadamente o vídeo de treino (Harms & Cryer, 2003). Após este procedimento, foram realizadas cotações para treino em salas de creche, com o objectivo de se obter pelo menos 85% de acordo interobservadores.

Relativamente ao Registo do Envolvimento de Grupo - Engagement Check II, um dos observadores tinha já efectuado treino e recolha de dados no âmbito do projecto de investigação “Qualidade das interacções da criança em contexto familiar e de creche e o seu impacto no seu desenvolvimento sociocognitivo”; os outros dois observadores foram treinados no âmbito deste estudo, tendo sido obtido um acordo médio de 98%.

#### Recolha de dados

Todos os dados foram recolhidos entre Setembro de 2004 e Outubro de 2005, no âmbito do doutoramento do primeiro autor deste artigo, tendo sido este procedimento levado a cabo por três licenciados em Psicologia.

Tal como sugerido pelos autores da ITERS-R, o observador responsável por recolher os dados em cada sala permaneceu com o grupo pelo menos 3 horas e meia. Todas as salas foram observadas durante a manhã, por ser, habitualmente, o período do dia de maior actividade nas creches. Após a observação de cada sala, foi efectuada uma entrevista ao educador, no sentido de se preencherem os indicadores de cada item da ITERS-R, de mais difícil observação.

O acordo interobservadores foi verificado ao longo do processo de recolha de dados (27.3% das salas). Para os 34 itens utilizados neste estudo, verificou-se uma percentagem média de acordo exacto de 78.55 (DP = 15.07); a percentagem média de acordo com um ponto de diferença foi de 95.98 (DP = 4.40); e o coeficiente kappa ponderado obtido foi em média de .70 (DP = .23).

O envolvimento de grupo, em cada sala, foi registado com base em duas sessões de observação, realizadas em

duas manhãs diferentes, em situações de jogo livre. Cada sessão de observação teve a duração de 15 minutos. O valor do coeficiente de correlação intraclases no presente estudo foi de .71.

O acordo interobservadores foi verificado ao longo do processo de recolha de dados (25.9% das sessões de registo do envolvimento), tendo a percentagem média de acordo sido de 98.98 (DP = 1.80) e o coeficiente de correlação intraclases de .98 (i.e., 98% da variância deve-se a diferenças nos grupos avaliados e não a diferenças entre os observadores).

### Análises dos dados

Foram conduzidas análises exploratórias para determinar a fidelidade e a validade dos dados e análises descritivas para descrever a qualidade das salas e o envolvimento do grupo de crianças. Foram conduzidos testes t de Student, para a comparação de grupos, e também uma ANOVA para medidas repetidas. Foram ainda calculados coeficientes de correlação de Pearson. O significado prático dos resultados foi interpretado com base na proposta de Cohen (1992): um r de .10 foi considerado pequeno (associação fraca), um r de .30 foi considerado médio (associação moderada) e um r de .50 foi considerado grande (associação forte); um d de .20 foi considerado pequeno, um d de .50 foi considerado médio e um d de .80 foi considerado grande. Foi também verificada a significância estatística dos resultados.

### Resultados

Os resultados globais de qualidade, obtidos através da utilização da ITERS-R, variaram entre 1.62 e 4.00, registando-se uma qualidade média de 2.83. Neste estudo, 60.9% das salas observadas obtiveram resultados médios inferiores a 3.00, indicando qualidade pobre, e 39.1% das salas obtiveram resultados médios entre 3.00 e 4.99, evidenciando qualidade mínima. Não se observaram salas com resultados médios iguais ou superiores a 5.00, que

### Quadro 2 - Estatísticas Descritivas do Envolvimento de Grupo e da Qualidade das Salas

	N	M	DP	Min-Máx
Qualidade				
Global (34 itens)	110	2.83	0.47	1.62 – 4.00
Interações-Linguagem	110	3.81	2.63	1.17 – 6.33
Actividades-Rotinas	110	2.41	0.54	1.29 – 3.93
Espaço-Adultos	110	3.05	0.65	1.60 – 4.50
Envolvimento de grupo (%)	108(1)	86.03	6.92	64.74 – 98.28

Nota: Para o cálculo da média global foram considerados 34 itens, tendo sido eliminados os itens com valores omissos em mais do que 10% das salas.

indicariam práticas de qualidade boa ou excelente.

No que se refere às três dimensões da qualidade (ver Quadro 2), a média mais elevada foi obtida na dimensão Interação-Linguagem, tendo sido observadas salas que reuniam condições de boa qualidade. A média mais baixa, correspondente a qualidade inadequada, foi obtida na dimensão Actividades-Rotinas.

Nota: Para o cálculo da média global foram considerados 34 itens, tendo sido eliminados os itens com valores omissos em mais do que 10% das salas.

Foi conduzida uma ANOVA para medidas repetidas, tendo sido encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as três dimensões de qualidade ( $F(1.57, 170.72) = 117.06, p = .000, \eta^2 = .52$ ), tendo os testes post-hoc, com ajuste de Bonferroni, revelado a existência de diferenças estatisticamente significativas entre todos os pares (Interação-Linguagem vs Actividades-Rotinas, Interação-Linguagem vs Espaço-Adultos e Actividades-Rotinas vs Espaço-Adultos), indicando que as salas revelam qualidade mais elevada na dimensão Interação-Linguagem, seguida pela dimensão Espaço-Adultos.

Na variável envolvimento de grupo foram identificados dois outliers (salas 11 e 33), que, por revelarem um impacto relevante na distribuição dos dados, foram retirados das análises. A percentagem média de envolvimento de grupo (ver Quadro 2), considerando 108 salas, foi de 86.03 (DP = 6.92). Em termos práticos, e recorrendo ao número médio de crianças por sala, significa que numa sala com 13 crianças geralmente 11 estarão envolvidas durante a observação (2 não envolvidas). No entanto, note-se que o valor mínimo de 65% pode significar que numa sala de 13 crianças há cerca de 5 crianças não envolvidas.

Foi apurada uma associação positiva fraca, estatisticamente significativa, entre a qualidade tal como avaliada com recurso à ITERS-R (34 itens) e o envolvimento de grupo ( $r = .22, p = .018$ ), ou seja, há uma tendência para se observarem mais crianças envolvidas em salas de qualidade mais elevada.

Como se apresentou anteriormente, os resultados globais da qualidade foram bastante baixos, revelando uma reduzida variabilidade, o que pode ter impacto nos valores das correlações. Tendo em conta este facto, e de modo a explorar melhor a associação entre a qualidade das salas e a percentagem de crianças envolvidas, dividiram-se as salas em quartis, de acordo com a qualidade média verificada nos 34 itens. Comparou-se o envolvimento de grupo no primeiro e no quarto quartis, os dois grupos mais contrastados. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas e um efeito de magnitude moderada ( $t(52) = -2.77, p = .009, r = .36$ ), tendo sido observada uma maior percentagem de crianças envolvidas nas salas de qualidade mais elevada ( $M = 88.26, DP$

### Quadro 3 - Teste t de Student para o Envolvimento de Grupo, em Função dos Resultados das Salas em Três Componentes da Qualidade

		M	DP	t (gl)	p	r
Interacção-Linguagem	Qualidade inferior n = 24	83.12	8.55	-2.34 (36.92)	.025	.36
	Qualidade superior n = 24	87.80	5.31			
Actividades-Rotinas	Qualidade inferior n = 23	83.07	8.73	-2.69 (32.33)	.011	.41
	Qualidade superior n = 26	88.53	4.58			
Espaço-Adultos	Qualidade inferior n = 24	86.13	6.61	0.60 (45.99)	1.60 – 4.50	.110
	Qualidade superior n = 24	84.98	6.54			

Nota: Para o cálculo da média global foram considerados 34 itens, tendo sido eliminados os itens com valores omissos em mais do que 10% das salas.

= 4.85) do que nas salas de qualidade mais baixa (M = 83.66, DP = 7.40).

O mesmo tipo de análises foi efectuado para as três componentes da qualidade. Foi apurada uma associação positiva moderada, estatisticamente significativa, entre o envolvimento de grupo e a qualidade na componente Actividades-Rotinas ( $r = .34$ ,  $p = .000$ ). Não foram encontradas associações estatisticamente significativas entre o envolvimento de grupo e a qualidade nas componentes Espaço-Adultos ( $r = -.051$ ,  $p = .598$ ) e Interacção-Linguagem ( $r = .18$ ,  $p = .065$ ).

Dividindo as salas em quartis, de acordo com a qualidade média verificada nas três componentes, e comparando o envolvimento de grupo nas salas de qualidade mais elevada (quarto quartil) e nas salas de qualidade inferior (primeiro quartil), verificam-se diferenças estatisticamente significativas na componente Actividades-Rotinas e na componente Interacção-Linguagem, sendo que a percentagem de crianças envolvidas era maior nas salas que evidenciavam qualidade mais elevada nas referidas componentes. Não havia diferenças estatisticamente significativas ao nível da percentagem de crianças envolvidas, em função da qualidade na componente Espaço-Adultos (ver Quadro 3).

#### Discussão

Relativamente à qualidade global, avaliada com recurso à ITERS-R, verificou-se que, em média, as salas revelavam uma qualidade pobre, ou seja, não pareciam possuir as condições adequadas de saúde e de segurança e não providenciavam os materiais necessários de forma a promoverem o desenvolvimento adequado das crianças. Das salas observadas, 43 (39%) revelavam qualidade mínima. As restantes 67 salas (61%) foram consideradas de qualidade inadequada, isto é, não satisfaziam inteiramente as necessidades relacionadas com cuidados básicos de guarda. Nenhuma das salas obteve valor médio correspondente a qualidade boa ou excelente, essencial para a promoção do desenvolvimento adequado das

crianças. Estes resultados salientam a necessidade de se efectuar um maior investimento na educação e nos cuidados em creche, como, aliás, frisado já no âmbito de outras investigações nacionais (Aguiar, Bairrão, & Barros, 2002; Pinto, 2006) e internacionais (e.g., Cost, Quality & Child Outcomes Study Team, 1995; Goelman et al., 2006).

Os resultados médios da qualidade foram mais positivos na dimensão designada Interacção-Linguagem, o que vai no sentido dos resultados obtidos no âmbito do estudo European Child Care and Education (ECCE), relativo a jardins-de-infância, que indicou que, em qualquer um dos países participantes, os adultos geralmente revelavam elevados níveis de sensibilidade, aceitação e envolvimento nas suas interacções com as crianças (ECCE Study Group, 1997; Tietze et al., 1996). Mais recentemente, e no mesmo sentido, no estudo de Abreu-Lima e Nunes (2006), com 40 salas de jardim-de-infância, os resultados médios mais elevados foram obtidos na subescala Interacção. Pela negativa, salienta-se a dimensão Actividades-Rotinas, o que, de algum modo, confirma os resultados que tinham sido encontrados na avaliação de apenas 30 salas de creche da área metropolitana do Porto, no qual os itens com resultados mais baixos pertenciam às subescalas Cuidados pessoais de rotina e Atividades (Aguiar et al., 2002). Também noutros países têm sido encontradas dificuldades na satisfação das necessidades básicas das crianças em creche (e.g., Cost, Quality & Child Outcomes Study Team, 1995; Goelman, Doherty, Lero, LaGrange, & Tougas, 2000) sendo que a National Association for the Education of Young Children já em 1990 chamava à atenção para o facto de as crianças aprenderem melhor quando as suas necessidades físicas são satisfeitas e quando elas se sentem em segurança. Especificamente no que se refere às actividades e aos materiais para o desenvolvimento das actividades, os resultados baixos poderão estar relacionados com o papel tradicionalmente atribuído à creche, ou seja, cuidar das crianças, com pouca atenção dedicada à educação e à aprendizagem. No entanto, também em avaliações em

jardins-de-infância portugueses têm encontrado resultados correspondentes a qualidade pobre ao nível das Actividades (Abreu-Lima & Nunes, 2006), o que deve conduzir a uma reflexão mais abrangente acerca desta área, considerando a sua importância para o desenvolvimento das crianças.

Relativamente à percentagem média de crianças envolvidas nas salas de creche, o valor obtido ( $M = 86.03$ ) foi semelhante ao de um estudo anterior com 30 salas de creche portuguesas (Pinto, 2006) e semelhante ao que o Quality and Engagement Study (2001) encontrou em salas de creche de baixa qualidade ( $M = 84\%$ ). Nesse estudo, em salas de qualidade elevada a média do envolvimento de grupo foi substancialmente superior ( $M = 91\%$ ).

Tal como se esperava, a comparação entre as salas com qualidade mais elevada e as salas de qualidade mais baixa revelou uma percentagem significativamente mais elevada de crianças envolvidas nas salas de melhor qualidade. Tal como se apurou para a qualidade global, nas salas com valores mais elevados de qualidade nas componentes Interação-Linguagem e Actividades-Rotinas verificou-se uma percentagem significativamente mais elevada de crianças envolvidas do que nas salas com valores mais baixos de qualidade nestas dimensões. Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no envolvimento de grupo, em função da qualidade na componente Espaço-Adultos. Assim, o envolvimento das crianças de creche parece estar mais dependente da qualidade das interações, das rotinas, das actividades e das experiências com a linguagem do que com os espaços e as condições para os adultos. Estes resultados sugerem que o envolvimento de grupo pode constituir um indicador da qualidade das creches, como verificaram igualmente outros investigadores (e.g., Mascarenhas et al., 2004; Raspa et al., 2000).

Os resultados obtidos na presente investigação sugerem a necessidade de se investir na avaliação e na promoção da qualidade em contexto de creche, na formação adequada dos profissionais no que diz respeito ao trabalho com crianças em creche e em projectos com avaliação, intervenção e supervisão numa perspectiva de mudança e de desenvolvimento, o que poderá potenciar o envolvimento das crianças na creche e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento.

### Referências Bibliográficas

Abreu-Lima, I. & Nunes, C. (2006). A Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Versão Revista. In C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Coord.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Vol. XI. (pp. 634-643). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Aguiar, C., Bairrão, J., & Barros, S. (2002). Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na Área Metropolitana do Porto. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 5, 7-28.

Barros, S. (2007). *Qualidade em contexto de creche: Ideias e práticas*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade do Porto, Porto.

Barros, S., Aguiar, C., Pinto, A. I., Mascarenhas, M.P., & Bairrão, J. (2005, Agosto). Group engagement: How many observations do we need? Comunicação apresentada na XII Conferência Europeia de Psicologia do Desenvolvimento, Tenerife, Espanha.

Bairrão, J., & Tietze, W. (1995). *A educação pré-escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Bryant, D. M., Burchinal, M., Lau, L. B., & Sparling, J. J. (1994). Family and classroom correlates of Head Start children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 289-309.

Cohen, J. (1992). Quantitative methods in Psychology. A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.

Cost, Quality & Child Outcomes Study Team (1995). *Cost, Quality, and Child Outcomes in child care centers*, Public Report (2.ª edição). Denver: Economics Department, University of Colorado at Denver.

de Kruif, R. E. L., & McWilliam, R. A. (2000). Multivariate relationships among development age, global engagement and observed child engagement. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 515-536.

European Child Care and Education [ECCE] Study Group (1997). *European Child Care and Education study: Cross national analyses of the quality and effects of early childhood programmes on children's development*. Final report for work package #1 submitted to European Union DG XII: Science, Research and Development RTD Action: Targeted Socio-Economic Research. Manuscrito não publicado.

Goelman, H., Doherty, G., Lero, D. S., LaGrange, A., & Tougas, J. (2000). You bet I care. Care and learning environments: Quality in child care centres across Canada. Retirado a 25 de Junho de 2004, de <http://uoguelph.ca/cfww>

Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (2003). *Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition*. New York: Teachers College Press.

Lussier, B., Crimmins, D., & Alberti, D. (1994). Effect of three adult interaction styles on infant engagement. *Journal of Early Intervention*, 18, 12-24.

Mascarenhas, M. P., Pinto, A. I., & Bairrão, J. (2004). O registo do envolvimento de grupo. In C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Eds.), *Avaliação*

ção Psicológica. Formas e contextos. (Vol. X, pp. 208-215). Braga: Psiquilíbrios.

McCormick L., Noonan M. J., & Heck R. (1998). Variables affecting engagement in inclusive preschool classrooms. *Journal of Early Intervention*, 21, 160-176.

McWilliam, R. A. (1998). *Engagement Check II*. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Center. University of North Carolina at Chapel Hill.

McWilliam, R. A., & Ware, W. B. (1994). The reliability of observations of young children's engagement: An application of generalizability theory. *Journal of Early Intervention*, 18, 34-47.

McWilliam, R. A., Scarborough, A. A., Bagby, J. H., & Sweeney, A. L. (1998). *Teaching Styles Rating Scale*. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Center. University of North Carolina at Chapel Hill.

McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1992). Promoting engagement and mastery. In D.B. Bailey, & M. Wolery (Eds.). *Teaching infants and preschoolers with disabilities 2nd ed.* (pp.230-255). New York: Mac Millan Publishing Company.

McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15, 123-147.

McWilliam, R. A., Trivette, C. M., & Dunst, C. J. (1985). Behavior engagement as a measure of the efficacy of early intervention. *Analysis and Intervention on Developmental Disabilities*, 5, 59-71.

National Association for the Education of Young Children (1990). *Guidelines for approaching curriculum content and assessment in programs serving children ages 3 through 8*. Washington: National Association for the Education of Young Children.

National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2006). *Child-care effect sizes for the NICHD Study of Early Care and Youth Development*. *American Psychologist*, 61(2), 99-116.

Pinto, A. I. (2006). *O envolvimento da criança em contexto de creche: os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações educativas*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade do Porto, Porto.

Poppe, L., Pinto, A.I., & Bairrão, J. (2003, Agosto). Teachers' and mothers' perceptions of early temperament and global engagement - its relationships with observed child engagement. Comunicação apresentada na XI European Conference on Developmental Psychology, Milão, Itália.

Quality and Engagement Study. (2001). *The Qua-*

*lity and Engagement Study final report*. Frank Porter Graham Child Development Center. University of North Carolina at Chapel Hill.

Raspa, M. J., McWilliam, R. A., & Ridley, S. M. (2001). Child care quality and children's engagement. *Early Education and Development*, 12, 209-224.

Ridley, S. M., McWilliam, R. A., & Oates, C. S. (2000). Observed engagement as an indicator of child care program quality. *Early Education & Development*, 11, 133-146.

Tietze, W., Cryer, D., Bairrão, J., Palacios, J., & Wetzel, G. (1996). Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 447-475.

Vandell, D. L., & Wolfe, B. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved? (Full Report)*. Washington: Institute for Research on Poverty. University of Wisconsin-Madison.

#### **Sílvia Barros (autor principal)**

Sílvia Barros é professora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, na Unidade Técnico-Científica de Psicologia, e investigadora no Centro de Psicologia da Universidade do Porto. Tem colaborado em projetos de investigação na área da Psicologia da Educação e do Desenvolvimento, com maior incidência no tema da qualidade dos contextos educativos.

E-mail: silviabarros@ese.ipp.pt